

高校教師の意識に関する社会学的研究

——格差構造の正当化をめぐる——

教育社会学研究室 酒 井 朗

A sociological study of high school teachers' consciousness on the legitimation of hierarchical structure

Akira SAKAI

The aim of this paper is to investigate the factors which influence high school teachers' "consciousness" that supports ability grouping. This grouping causes hierarchical structure in school.

First, I point out two kinds of knowledge component which construct their "consciousness". One is about subject, and the other is about pedagogy. Especially the hierarchical structure of the former knowledge urges them to think that they should give an appropriate level of knowledge to students, and to support ability grouping.

Secondly, I pay attention to their role image. They tend to regard themselves as specialists of subject. Through this, knowledge component of the subject influence their "consciousness."

- I はじめに
- II 高校教師の役割獲得と知識の内面化
- III 高校教師の役割意識と習熟度別学級編成に対する「意識」
- IV まとめと今後の課題

I はじめに

戦後、我が国の高校進学率は飛躍的な伸びを見せ、昭和49年には9割を越えた。今や高校教育は小中学校同様義務教育の一部と言っても過言ではない。しかしながら、高校は生徒集団内の学力を均質にし、集団間に学力格差を生じさせているという点で、小中学校とは大きく異なっている。それは、まず生徒集団を学校単位に見たときに観察される。その殆どが無選抜で小学区制を採用している小中学校では、どの学校にも多様な学力の生徒が在籍している。このため、平均的な学力水準でみると学校間にはあまり大きな格差がない。これに対し、高校は入学時点で選抜を行い、高校教育にふさわしい学力を有するとみなされた者だけを入学させる。また、その多くは大学区制ないし中学区制を採用しているが、それは選抜試験の実施と相俟って、いわゆる「輪切り選

抜」現象を引き起こしている。これら制度的な要因によって、各高校にはある一定の学力の生徒が集中し、学校間に格差が生じている。

同様の違いは生徒集団を学級単位にみた時にも観察される。小中学校では、学級編成においても学級間の学力レベルが等しくなるように工夫されている。しかし、高校では普通科の45%が習熟度別学級編成を実施している¹⁾。このため、各学級の生徒集団の学力は一段と均質化し、学級間にも学力格差が生じている。このように高校では「輪切り選抜」と習熟度別学級編成によって、生徒集団の学力が二重に均質化され、学校間と学級間に格差構造が形成されているのである。

教育社会学では、これまでこの格差構造が高校の果たしている選抜や社会化の機能に対し、どのような影響を及ぼしているかを解明し、その影響の程度や様子を記述しようと努めてきた。とくに学校間の格差構造は早くから注目を集め、生徒の進路選択や学校生活に多大の影響を及ぼしていることが指摘されている²⁾。また、同様の問題関心から習熟度別学級編成によって生じる学校内の格差構造についても近年関心が寄せられ始めている³⁾。

しかし、もし高校研究が高校教育の進むべき方向に何らかの示唆を与えようとするのであれば、格差構造の影

響を記述するだけに終わってはならない。変革の糸口を見いだすためには、その格差構造がなぜ生じたのか、そしてそれはどのように正当化され、維持されているのかを解明しなければならない。そして、そのためには格差構造を生みだしている試験制度、学区制、習熟度別学級編成等、高校に特徴的な制度や組織がなぜ作られ、いかに正当化されているのかについて十分な分析が必要である。本稿はこうした問題意識に基づいて、格差構造の正当化の側面について検討を試みるものである。

この問題の解明にあたり、ひとつの重要な変数は高校教師である。学校内の組織編成の直接の担い手であり、試験制度や学区制などの諸制度の決定に対しても一定の影響力を有している彼らの多くは選抜試験や習熟度別学級編成を支持している。すなわち、秦 政春によれば彼らの85.8%は高校教育の義務化に反対し、入学時点での選抜を支持している⁴⁾。また、田中雅文によると、彼らの半数以上は習熟度別学級編成の実施にも賛成している⁵⁾。これも、小学校教師がそれに強く反対していること⁶⁾と比較すれば、支持者の割合は著しく高い。高校教師は、これら格差構造を生みだす諸制度を支持し、その維持・発展を促すことによって、学校間、学級間の格差構造の正当化にあずかっているのである。本稿は、彼らにそのような意識を形成せしめている要因を明らかにし、格差構造がどのように正当化されるのかを検討する。ただし、今回は習熟度別学級編成を支持する彼らの「意識」を規定する要因に限って分析する。なぜなら、習熟度別学級編成は学習指導要領の改訂に伴って近年急速に普及した実践であり、教師がその意味を自覚的に捉えていると考えられるからである。しかも、学区制や試験制度に比べ、個々の学校単位で操作可能な要因であるため、その正当化の論理を考察する上での手掛りも多いと予想されるからである。

II 高校教師の役割獲得と知識の内面化

A 主観的現実の構成と知識

高校教師が習熟度別学級編成を支持するのは、一つにはそれが進学実績の向上に対して効果があるからである。A県の県立高校3校(X校、Y校、Z校)の高校教師9名を対象に筆者が行ったインタビュー調査⁶⁾でも、幾人かは習熟度別学級編成を支持する理由としてこの点を挙げている。たとえば、Y校で数学を教えているE教諭は、次のように述べている。

『うちの生徒が大学行きたいって言いますから、94.5%が。ところが、…(中略)…理系を中心に、ここ2、

3年(進学実績が)急激に落ち込んできた。…(中略)…そういう状況を見て、やっぱり予備校じゃないけれども、子どもらあるいは親が(大学に)行きたいっていう状況があればですね、進学体制を組んでやらなきゃいけないっていう気持ちは僕にはありますね。』

彼によれば習熟度別学級編成はこの進学実績の向上のための有効な手立てであるという。

しかし、高校教師が習熟度別学級編成を支持するのは、それだけの理由によるのではない。それは、E教諭自身が先の発言に続いてこう語っていることを見れば理解できよう。

『俗っぽい言い方をすると、(習熟度別学級編成は)そういう(進学実績の向上のための手段という)面もあるし、それから、教科指導の面でもよりきめ細かい指導をする上でも、その方がいいでしょうね。』

彼は、基本的に習熟度別学級編成を教科指導上適切なものと考えている。学校内において習熟度別学級編成が正当化されるのは、彼のように教師がそれを適切な教育のあり方だと受け入れることによってである。したがって、ここでは教師がそのように習熟度別学級編成を適切なものとみなす理由を明らかにしなければならない。

そのためには、まず一般に人々の意識は各人が秩序だったものと自明視している現実のあり様に基づいているということに注目する必要がある。習熟度別学級編成を適切なものとみなす高校教師の「意識」も、彼らの主観的現実には則って形成されている。パーガーとルックマンはことばの持つ特質に着目して主観的現実の構成を説明している。人間には行為や態度の意味を様々な事物によって表現する能力があるが、この表現する行為は対象化と呼ばれる。記号とは対象化された事物のなかでも意味を表現しようという意図を明白に備えた事物である。そして、ことばとは“人間社会の中で最も重要な記号体系”に他ならない⁷⁾。このことばの持つ特性の一つは、“分離可能性”の高さである。記号体系はいずれも特定の個人の主観的な意図を越えて客観的に通用するという能力、即ち分離可能性を具備している。しかも、ことばはその無限の多様性と複雑性によって、他のどんな記号体系よりも、はるかに容易にそうした個人の主観的な意図から分離することが可能である⁸⁾。それゆえ、ことばは個人の外にあって様々な意味や経験を蓄えておくことができる。こうして作られたものが知識在庫である。われわれはこの知識在庫の中に自己の経験を含ませることのできるカテゴリー、即ちことばを見出すことによって、その経験を認識し、それに基づいて現実を構

成してゆく。

では、高校教師の「意識」はどのような知識在庫に規定されているのだろうか。この点について考えるにあたり、重要なことは“個人は自らが遂行する役割によって、社会的に対象化された知識の特定の分野へ導入されてゆく”⁹⁾ ことである。ここでバーガーらは、分業の発達によってもたらされた特殊な作業の増大に応じて、その作業に携わる専門的な知識を持った専門家の増加に注目しているが、高校教師も教育に携わる専門家だと考えることができる。つまり、彼らもその役割を獲得する過程で、ある特定の専門的知識を獲得してゆくのである。そして、この専門的知識こそ彼らの主観的現実を構成し、習熟度別学級編成に対する「意識」を規定する要因である。

この点に関しては、エスランドが有益な示唆を与えてくれる。彼によれば、教師が世の中を把握する際の解釈体系（彼は、これを“パースペクティブ”と命名する）には、“教科パースペクティブ”と“教授法パースペクティブ”の二つがあり、教師の専門的知識の大部分はそれらによって構成されているという¹⁰⁾。そして、彼はその二種類の解釈体系がそれぞれ異なる知識、即ち教科に関する知識と教授法に関する知識から成るものであることを指摘する。高校教師の場合も、この二種類の知識が専門的知識の主たる構成要素であることに変わりはないと考えられる。以下ではこの二点についてそれぞれ検討してみよう。

B 教科の構造と高校教師の「意識」

教科担任制が採用されている高校教師の場合、一般に彼らがその役割を獲得する過程で最も習熟するのは担当教科の知識である。それゆえ、教科の知識は高校教師の主観的現実の構成、およびそれに基づいて形成される習熟度別学級編成に対する「意識」を強く規定していると予想される。

では、この教科の知識は教師の「意識」をどのように規定しているのか。この点を考えるにあたり、注目すべき一つの事実は、習熟度別学級編成の実施されている教科には偏りが存在するという点である。習熟度別学級編成にはホームルーム自体を習熟度別に編成するタイプと特定の教科について習熟度別学級を編成するタイプの二通りがあるが、後者のタイプでは数学と英語の二教科が大半を占めている。先に紹介した習熟度別学級編成の全国調査の結果によれば、後者のタイプを実施している高校のうち、数学または英語で実施している学校はそれぞれ77%に達している。しかし、それ以外の国語、社会、理科等の教科では5%ないしそれ以下でしかない¹¹⁾。調

査によれば、習熟度別学級編成は担当教科の教師の提案で導入された学校が多いが、そのこととこの教科の偏りとを合わせて考えてみると、これら二教科の教師の間ではとりわけ習熟度別学級編成を支持する傾向が強いと予想される。したがって、高校教師の「意識」を規定しているのは、この二教科に共通してみられる特徴だと考えられよう。

だが、この二教科の内容自体には共通点は見られない。代わりに両者に共通しているのは構造の側面である。すなわち、両者は共に学習する内容が細分化され、応用的な内容かどうかという基準でランクづけられている。そして、最も基本的な内容から、次第に応用的な内容へと進んでいくよう順序づけられている。このため、これらの知識は基本的な内容から一つずつ学習し、徐々に応用的な内容へと進んでいかなければ修得できない。ここでは、これを「知識のハイラーキカルな分化」と名付ける。たとえば、数学では小学校の第一学年でまず一位数の加法、減法が教えられ、学年が上がるにつれて、二位数、三位数さらには小数や分数の加法、減法に進んでいく。また、乗法、除法も最初は基本的な計算から次第に応用的な内容へ移ってゆく。そして、これら小学校の内容に基づいて、中学では初めに正負の数の計算や文字式が教えられ、その後一次方程式、因数分解、二次方程式へと進んでゆく。高校の数学Ⅰの学習事項はこれらの上に編成されており、さらにその上に基礎解析、微分・積分等の内容が積み重ねられている。同様に、英語も最初は基本的な文法を用いた文が教えられ、学年があがるにつれて、複雑な文体や高度な文法事項が出現する。これに対し、国語や社会の教科では、知識は必ずしも基本的な内容と応用的な内容に明確にランクづけられていない。しかも、前に学習したことを理解していなければ、その次の内容を理解できないというものでもない。この点、理科はかなり知識がハイラーキカルに分化していると思われる。しかし、それは、中学校より上の学習内容についてあてはまるにすぎず、小学校の内容はそれほど系統立てられているわけではない。したがって、数学や英語と比較すれば、分化の程度は低いと考えられる。

筆者が行ったインタビュー調査によれば、こうした教科の知識のハイラーキカルな分化は教師の主観的現実の構成を強く規定している。第一に、それは、教師自身に基本的な知識と応用的な知識の区別を植えつけている。そのことは、たとえば実際に習熟度別学級編成を実施している高校の数学教師の次のような発言に表れている。

『生徒にどこが解らんかと聞きますよね。その場合に

スタディーA（上位クラス）で出る質問とB（下位クラス）で出る質問と多少差があります。スタディBの者達は、解らない部分がやや初歩的な部分であることが多々あるわけですね。』（Y校・F教諭／傍点筆者）この教師は“初歩的な部分”ということばで表現しているが、別の高校のある英語教師は、“基本”と“応用”ということばを用いてこう語っている。

『習熟度が下位のクラスでは）どちらかという、基本的な情報を与える。ふつうクラス（＝下位クラス）では、基本的な例文でやって、それを覚えてから終わり。……スタディー（＝上位クラス）の方ですと、それプラス応用をきかせるような高度なことをやっています。』（X校・C教諭／傍点筆者）

第二に、教科の知識のハイアラーキカルな分化は、基本的な内容から応用的な内容へという順序で知識を生徒に伝達しなければならないという規範を植えつける。たとえば、Y校のE教諭は習熟度の低いクラスでの授業について『系統立ててゆっくり入って行ってやらないと難しい』と述べたが、この“系統立てて”ということばにその規範意識が表れている。

第三に、それは高校教師の学力観を規定する。彼らは系統立てた知識の伝達に応じて生徒がどのレベルの知識まで獲得したのかを基準に、それぞれの学力を評価している。それは、学力の高低による生徒の相違についての次のような発言の中に示されている。

『たとえば、前に教えたことを覚えているか、覚えていないかで違いますね。やっぱり、できる生徒は覚えています。できない生徒は忘れてしまったと、同じことを教えてもそういうことになる。』（X校・C教諭）

つまり、彼の言う“できる生徒”即ち学力の高い生徒とは、前に教えたことを覚えている生徒であり、反対に“できない生徒”，学力の低い生徒とはそれを忘れてしまう生徒なのである。

こうして高校教師は生徒の学力を彼らが到達した知識レベルにより判断するが、同時に彼らは各々の生徒の学力からその生徒に「ふさわしい」知識のレベルをも判断する。換言すれば、高校教師は生徒に付与すべき知識をその生徒の学力に合っているか否かという観点から決定する。これが教科の知識の構造が教師の主観的現実を規定する第四の点である。次に挙げる教師の意見の中の“適切な内容”ということばは、高校教師がこうした観点から生徒と知識の関係を把握していることを示している。

『三年生になると、生徒の学力差がかなり大きくなって全員に合った、みんなにちょうど適切な内容でやる

のが難しくなる。だから、どこらへんに焦点を合わせたいのか、これはやっぱり一つの大きな問題ですね。』（Z校・H教諭／傍点筆者）

そして、ここで述べられているように、生徒間の学力格差の拡大が問題視されるのは、一つの集団として彼らに「ふさわしい」レベルの知識を付与することが困難だという理由による。教科の知識のハイアラーキカルな分化は、最終的には生徒に「ふさわしい」内容を付与すべきだという教育観を高校教師に形成させているのである。次の意見はそうした教育観を端的に示している。

『理想論を言えば、その子に応じた、能力ですか、ふさわしい授業をすることですね。』（X校・B教諭）また、教師に理想的な授業形態について尋ねたところ、多くが生徒の人数を減らし、授業を個別化することをあげたが、これも生徒に「ふさわしい」内容を付与すべきだという教育観の表れである。

『理想的な形態っていうと、なるべく個別化することね。だから、人数をなるべく少なくすれば、個別化に近づくとわね。……』（Z校・H教諭）

彼らが習熟度別学級編成を支持しているのは、個別化とまではいかなくとも、それによってそれぞれの生徒に「ふさわしい」内容を教えることができるからである。このH教諭は、上のように述べたあと、習熟度別学級編成のことに触れて次のように述べている。

『……だけれども、これ（＝個別化）はいわゆる経済的とかいろんな制約がすごく多いものだから、だから先ほど（述べた）みたいに集団がまるっきり違っている場合には、習熟度（別学級編成）もやむを得ない、やらざるを得ないひとつということになるんじゃないかなあということですね。』

このように、高校教師が獲得する教科の知識のハイアラーキカルな分化は生徒に「ふさわしい」内容を教えるべきだという教育観を教師に形成させ、そのための手段のひとつとして習熟度別学級編成を支持するよう促しているのである。

C 教授法に関する知識と高校教師の「意識」

高校教師の免許を獲得するためには、専ら担当教科の専門的知識に習熟することが必要であり、教授法に関する専門知識の獲得はあまり必要とされていない。だが、それでも彼らは自分の受けた教育体験や教師としての経験からその知識を得ている。エスランドはこの知識を構成している要素として次の三つを挙げている。1. 学習についての仮説、2. 子どもの知的状態についての仮説、3 教え方についての仮説、の三つである¹²⁾。彼によれば、

教師はこれら相互に関連した仮説を、矛盾の無い体系立った思考パターンに仕上げるという。その思考パターンには二種類あり、それぞれそれが依拠する心理学上の仮説から、“精神測定学モデル”、“ピアジェ、ブルナー流認識論モデル”と命名されている。

“精神測定学モデル”では、子どもは各人の持っている知能に応じて、その外部に存在する知識を獲得する受け身の存在とみなされる。したがって、教師の仕事は知識を生徒に与え、“客観的な”評価尺度により子どもの進歩を監視し、他の子どもとの比較を行うことである¹³⁾。また、彼らにとって優等生とはそうした教師から与えられる知識を素直に受け入れ、“客観的な”尺度で高い評価を受ける者に他ならない。

これに対し、“ピアジェ・ブルナー流認識論モデル”では子どもを“受動的ではなく、能動的な創造者”と考える。このモデルでは、様々な知識領域に関連づけるための上位概念の把握を重視し、子どもはその操作を通じて推論の鎖を伸ばし、次第に多くのデータを自己のコントロール下に置くようになる¹⁴⁾。したがって、教師の役割は、“生徒に対し、次第に明らかになっていく論理について熟考するよう促し、それを土台としてさらに多くの知識を獲得するようしむける”¹⁵⁾ことだとされる。

高校教師の考え方は前者の“精神分析学モデル”に近く、教師達は知識を生徒に与えるものと考えている。それは、一人の数学教師が三年生の習熟度下位クラスの生徒について語った次の一節に窺える。

『やっぱり理解度が低いですので、出す問題も易しくするということですね。(上位クラスでは)もう応用、発展的なことをどんどん与えるのに対して、(下位クラスでは)あまり与えない。』(X校・A教諭／傍点筆者)

したがって、彼らにとって生徒は与える知識の受け手である。そうした生徒の捉え方は、次のZ校のH教諭の発言にも見い出せる。

『理解度の違いっていうのはかなり大きいわね。いわゆる能力みたいなもので、一つのことをやっても、学校でやっただけですんなり理解できちゃう生徒もいるし、それから何遍も何遍も自分でやらない限り、なかなか身につかないというようなところ(=生徒)もあるし、まあある程度先天的なものも含まれてくると思うんですね。』(傍点筆者)

この教師は生徒が学習することを知識が“身につく”と表現している。それは、この教師が知識は外在的なもので生徒はその受け手にすぎないと考えていることを示し

ている。そして、こうした見方に立つために、彼は学力格差を生徒の理解力の違いに帰するのである。

高校教師はこのように考えることによって、その他の学力格差の原因に関する意見を自己の主観的現実から除外することができる。たとえば、学力格差が教師の生徒に対する期待の差によって生みだされているという仮説が存在する¹⁶⁾が、仮に彼らがこの仮説を正しいと認識していると想定してみよう。おそらくその場合には、教師の期待をよりはっきり分化させる恐れのある習熟度別学級編成は忌避されよう。そうした認識に欠ける分、彼らは習熟度別学級の導入を躊躇する必要がない。この意味で教授法に関する知識は習熟度別学級編成を支持するよう高校教師を促しているのである。

III 高校教師の役割意識と習熟度別学級編成に対する「意識」

A 多元的な教師役割

高校教師の主観的現実を構成し、習熟度別学級編成に対する「意識」を強く規定しているのは、彼らが教師役割を獲得する過程で得る知識である。ことに、担当教科の知識のハイパーキカルな分化は、ふさわしい教育を生徒に与えるべきだという考え方を彼らに植え付け、習熟度別学級編成の実施を支持するよう促している。また、知識は外在的なものであり教師はそれを受け手である生徒に伝える役割を担っているという認識もその「意識」を支えている一要因である。

しかし、数学と英語の二教科は高校だけではなく小中学校でも、ハイパーキカルに分化している。また、教授法についても今述べたような認識は小中学校教師を含め、広く受け入れられていると思われる。ところが、はじめに述べたように小学校の教師は習熟度別学級編成には批判的である。カミングスによれば、小学校教師は“生徒間の能力差を認めてはいるが、すべての生徒を共通のレベルに引き上げようと努力することこそ、民主社会における公立学校の責務だと考えている”という¹⁷⁾。習熟度別学級編成に対する「意識」は教科や教授法に関する専門知識だけではなく、それ以外の要因にも規定されているのである。

そこで、教師の「意識」が彼らの獲得する専門知識に規定されるという仮説の根拠となったバーガーとルックマンの理論を再度検討してみよう。既述のとおり、彼らは個人が役割に応じて特定の知識分野に導入されてゆくために、個人はその課された役割に応じて現実を構成してゆく¹⁸⁾と考える。しかし、そこには役割を担う個人の主

体的契機が看過されている。このため、彼らの分析は個人の外部に存在する知識が個人を一方向的に規定するという決定論に陥っている。高校教師の習熟度別学級編成に対する「意識」を明らかにするためには、役割に特定の知識と役割を担う個人の主体的契機との両方を視野に含めた分析がなされなくてはならない。

では、教師にとってこの主体的契機とは何か。それは、第一に教師役割の遂行に対するオリエンテーションである。教師は己の役割の遂行に積極的なオリエンテーションを持つほど多くの専門知識を獲得するようになる。したがって、そのような場合には彼の主観的現実の構成に対する専門知識の規定力も強いと考えられる。第二は、教師が教師役割のどの側面を重視するかという点である。教師役割は決して単一のものではない。高木良伸は、教師の役割が専門職的役割と指導助言者の役割に大別されると指摘している¹⁸⁾。指導助言者の役割とは、教師に指導助言を行う役割であり、主として校長や主任などの熟達した教師に任されている。これに対して、各教科を担当する全ての教師に等しく課されているのは、専門職的役割である。それは、専門職として高度のスキルを持ち、それにふさわしい行動をとることにより、生徒の教育活動にあたる教師の役割を指す。高木はそれがさらに、担当教科のスペシャリストの役割と青少年に対する心理学者の役割に専門分化していると指摘している。これまで検討してきた教科の知識の伝達という仕事は教科のスペシャリストの役割である。これに対して、後者の心理学者の役割にあっては、“教師は子ども一人ひとりをあらゆる側面から理解し、個別指導・集団指導を通して子どもの適応行動を適切に診断し、治療してやる”¹⁹⁾ことが中心的な任務となる。仮に、教科のスペシャリストの役割を重視するのであれば、その教科の専門知識が彼の主観的現実の構成を強く規定することになる。また、心理学者の役割を重視するのであれば、それに関する心理学の知識やカウンセリングの知識、あるいは生徒指導のノウハウといった知識の規定力が強まると考えられる。次節では高校教師の役割意識について以上の二点を検討してみよう。

B 高校教師の役割意識

ひと昔前には教師は「デモシカ教師」とよばれ、その怠慢さを非難された時期もあったが、現在の高校教師は教師役割に対し、たいへん積極的なオリエンテーションを持っている。明石要一によれば、高校教師は授業その他の教育活動にたいへん熱心に取り組んでいる²⁰⁾。授業について言えば、高校教師の4分の3は板書に気を配っ

ていると答え、約半数の教師は手作りの資料を使用し、宿題や課題を出しているという。さらに、65パーセントの教師は専門書によく目を通すと述べており、専門性を高める努力も怠っていない。また、彼らは生徒指導の面でも熱心で、生徒の質問や相談には親身に答えている。タバコを厳しく注意すると答えた者はじつに全体の9割に達している。

また、筆者の行ったインタビュー調査によれば、高校教師は担当する教科のスペシャリストの役割を重視している。たとえば、Y校で数学を担当しているE教諭は、次のように答えている。

『われわれは専門性ということを理由にしながらですねえ、結構わりきって、仕事の面でも、やっぱり大学の先生ほどまでじゃないけれども、かなりわりきった仕事がやれるんじゃないか、教えるということを中心にしながら……』

ここには、数学の教師という役割を自己の最も中心的な役割と考えようとしている高校教師の役割意識がよく表れている。多様な生徒が高校に入学してくる現在、生徒指導など心理学者の役割も劣らず重要となっているが、高校教師にとってそれはあくまで第二の役割であり、中心的な役割は常に教科のスペシャリストの役割である。次のX校のB教諭の意見にも、そうした高校教師の役割意識がよく表れている。

『一般論でいえば、高校の場合は専門分野に修じていけば、一応のある程度の役割は本来果たすんですね。専門的なことを教えて、あいつらを賢くすれば普通はそれで済むのだけれども……しかし、実際はしつけの面も大切……』

では、小学校の教師はどのように考えているのか。南本長穂は、小学校教師を対象に重要と考える専門的スキルとは何かを尋ねているが、その解答の傾向から彼らの役割意識を読みとることができる。南本によれば、小学校教師が重要だと考える専門的スキルは、“学級で教師が子どもと人間関係をどうきりむすぶかにかかわった能力”だという。具体的に言えば、彼らは“学級経営の力量”、“子どもの学力、悩み、要求等を適切に把握する力量”、“子どもに対する話し方”“問題児の指導能力”“子どもの気持ちや考え方、話題に対応できる力量”“上手なほめ方、しかり方”などを重視している²¹⁾。これらのスキルは、子どもを総合的に理解し適切な指導と治療を行う心理学者の役割の具体的な仕事内容に他ならない。つまり、小学校の教師はこの役割を自己の中心的な役割とみなしているのである。

こうした役割意識の違いが、小学校教師と高校教師の

習熟度別学級編成に対する「意識」の形成に影響を及ぼしていると考えられる。心理学者の役割を重視する小学校の教師にとって、子どもは知識の受け手である前にカウンセリングの対象である。それゆえ、彼らの内面は第一にカウンセリングや生徒指導のノウハウに関する知識で占められ、教科の知識の影響力は小さい。したがって、たとえそれがハイアラーキカルな分化構造を成しているとしても、小学校教師は習熟度別学級編成を支持するようにはならないと予想される。これに対し、高校教師は教科のスペシャリストの役割を中心的な役割と考えている。したがって、教科の構造は彼らの主観的現実の形成を強く規定し、学力に「ふさわしい」レベルの知識を伝達するために習熟度別学級編成を実施すべきだという「意識」を生じさせると考えられる。しかも、彼らが役割の遂行に熱心であることは、その「意識」をより強めるよう作用するものとなろう。このように、教科の知識は役割意識を媒介して習熟度別学級編成に対する高校教師の「意識」を規定しているのである。

C 高校教師の役割意識の規定要因

高校教師が教科のスペシャリストの役割を自己の最も中心的な役割とみなすのは、いくつかの理由が考えられる。まず、教員養成に関連して二つのことが指摘できよう。第一は、免許獲得に必要な単位数の問題である。教科毎に授与される高校教師の免許を取得するためには、教科に関する専門科目を多く取得しなければならない。しかも、それは同じように教科毎に授与される中学校教師の免許の場合以上に多くの単位を必要とする。たとえば、数学で高校教諭一級の免許を獲得するためには、教科に関する専門科目を52単位取得する必要がある。しかし、中学校教諭一級の免許を獲得するためには32単位でよい。また、すべての教科について一通りの知識が必要とされる小学校教諭一級の免許を獲得する場合には、6以上の教科に関する専門科目についてそれぞれ2単位以上を獲得し、合計で16単位となればよい。高校教師が小中学校の教師以上に教科のスペシャリストの役割を重視するのは、この単位数の違いによるところが大きいと考えられる。

第二は、出身校の問題である。高校教師は、小中学校の教師に比べ教員養成系以外のいわゆる一般系大学(学部)の出身者が多い。昭和58年度の教員の学歴構成を見ると、高校教師の76.5%は一般系大学(学部)を卒業しており、教員養成系大学(学部)の出身者は17.8%にすぎない。反対に、小学校教師では56.1%と全体の過半数は教員養成系大学の出身者が占められている。また、中

学校教師でも、41.5%は教員養成系出身者である²²⁾。各学校段階の教師にみられるこの相違は、それぞれの教師が獲得する専門知識に差異を生む。一般系大学では“教科専門科目の充実に手一杯であり、それに比べて教職専門科目とくに教科教育の充実が遅れている”という田浦武雄の指摘のとおり、教科の専門知識のみが重視されている²³⁾。これに対し、教員養成系大学は“教員の養成教育の必要を充たすために、その教育上必要とみなされた学科目の組織(課程別)としてつくられ、その学科目の教育を担当するために研究者が配置されたというのが実情である”という²⁴⁾。このため、カリキュラムは必ずしも学問的な系統立てが明確ではない。その上、学生は複数の免許を獲得しようとするために、“学習状況は、無系統でこまぎれるな学習を広範囲にわたって集積する傾向が強く”、“「専門」としてのまとまりがない”といわれる²⁵⁾。各学校段階の教師に支配的な役割意識は、それぞれの学校段階の教師が多く養成されている大学の教育内容にも規定されているのである。

高校教師の役割意識を考えるにあたってもう一つ見逃してはならないのは、高校教師という職業に対する彼らの考え方である。前節で引用したE教諭の発言に見られるように、彼らは高校教師を“専門性ということを理由にしなが、大学の先生ほどまでじゃあないけれども、かなりわりきった仕事ができる”職業だと考えている。つまり、彼らは、高校教師という職業は専門的な知識に精通したスペシャリストという点で、大学教師と同じカテゴリに属す職業と考えているのである。彼らがそう考えるのは、おそらく大学教師がその専門性ゆえに社会的に高く評価されているからであろう²⁶⁾。つまり、高校教師は大学教師に匹敵する高い社会的評価を獲得しようとして、担当教科の専門知識に精通し、その伝達を自己に課せられた役割の中心とみなすと考えられるのである。たとえば、その志向は小学校教師に対する優越感となって現れる。田代三良は、高校教師の大部分は“教科の高度の専門家”と自認しており、“そこに義務制の教師に対する優越感もあるのではないか”²⁷⁾と指摘しているが、それはまさしく社会的評価に対する高校教師の志向の表れにほかならない。

IV まとめと今後の課題

進学率が9割を越えた現代の高校教育は、もはや小中学校同様義務教育の一部と言っても過言ではない。しかし、高校は学校間、学級間に二重の格差構造を成しているという点で、小中学校とは大きく異なっている。教育

社会学では、これまで専らこの格差構造が生徒の進路選択や学校生活に及ぼしている影響を記述することに努めてきた。それでは、その格差構造はなぜ生じ、いかに正当化され維持されているのか。本稿はこの点を基本的な問題関心として、学級間の格差構造を生みだしている習熟度別学級編成を正当化する教師の「意識」の規定要因について分析した。

習熟度別学級編成に対する高校教師の「意識」を規定しているのは、大きく二つの要因に分けられる。ひとつは、教科と教授法に関する専門知識であり、とりわけ数学や英語の教科で見られる教科の知識のハイアラーキカルな分化は、各々の生徒には学力レベルに応じて「ふさわしい」レベルの知識を付与すべきだという考え方を教師に植え付け、習熟度別学級編成を支持するよう促している。また、もうひとつの要因は教師の役割意識である。小学校の教師が心理学者の役割を重視しているのに対し、高校教師は教科のスペシャリストの役割を重視する傾向が強い。それは、高校教師の養成課程が彼らにそのような役割意識を形成させるよう作用していることによるところが大きいと考えられるが、より高い社会的評価を求めようとする彼らの志向とも無縁ではないだろう。教科の知識は、この高校教師特有の役割意識に媒介されて、習熟度別学級編成に対する彼の「意識」を規定しているのだと考えられる。

最後に、本稿で取り上げた問題に関して残された課題をいくつか挙げておきたい。第一はカリキュラムの問題である。本稿では学級間の格差構造の正当化に、教科の知識の構造が関与していることを指摘したが、その構造を規定している要因の解明も社会的に重要な課題だと考えられる。なぜなら、バーンステインが指摘しているように、“公認されている教育知識”が“選択、分類、分配、伝達、評価される仕方には、その社会の権力の分配の仕方や社会統制の原理が反映している”からである²⁸⁾。つまり、教科の知識の構造を社会的な観点から明らかにすることは、学級間の格差構造が外部社会によっていかに統制されているのかを理解することになるのである。

第二は、教師の役割意識の問題である。本稿では、数名の教師に対するインタビュー調査に基づいて高校教師の役割意識と習熟度別学級編成を支持する彼らの「意識」について仮説を構築した。したがって、今後はそれを検証するための実証的な研究がなされなくてはならない。田中一生は1973年に“学校組織において日常的に達成されている教師の役割について、その性質と形成の過程までにおよんで、これを実証的立場から科学的に分析し、理解しようとする試みは、ほとんどなされてこなかった”²⁹⁾

と指摘したが、今日にいたってもなおその指摘は当てはまる。そうした状況にあるだけに、なおさらこうした観点からの実証分析が意味を持つものと思われる。

また、教師の役割意識に関しては、より理論的な問題も残されている。それは、教師の専門職意識との関係である。天野正子によれば、小中学校教師の8割近くは教師は専門職であると考えているというが³⁰⁾、高校教師も同様の専門職意識を持っていることは十分予想される。たとえばそれは前節で引用したE教諭の“専門性ということを経由しながら、かなりわりきった仕事ができる”という発言にも見てとることができるだろう。重要なことは、この専門職意識と教科のスペシャリストという彼らの役割意識が決して無関係ではないと考えられることである。たとえば、ある教師は高校教師の役割について、こう述べている。

『まあ、一言でいうと前途ある若者を育てると、……ちょっとオーバーかもしれませんが、日本というのはもうやっぱり、これから生きていくためには、頭脳あるいは才能で生きるしかない、……（中略）ぼく個人としては、英語の教師という自覚が強いですから、ウェイトは英語を通じてという気持ちが強いです。』（X校・C教諭）

彼は、英語のスペシャリストとして英語の知識を伝達することだけを目指しているわけではない。彼の最終的な目標は英語の教授を通じて“前途ある若者を育てる”という重要な任務を遂行することなのである。つまり、高校教師の教科のスペシャリストとしての役割意識は、専門職として重要な任務を遂行しなければならないし、実際自分のしていることは重要なことなのだという彼らの専門職意識と深く関連していると考えられるのである。もしも、この仮説が正しいのであれば、教師の専門職意識を教師の役割意識、ひいては学校内の組織編成を統制する要因として、あらたな視点から分析する必要があるだろう。（指導教官 天野郁夫教授）

注

- 1) 耳塚寛明「習熟度別学級編成の実施状況」『月刊高校教育』学事出版、1985年12月号、p. 82。なお、データは天野郁夫他が1984年に実施した「習熟度別学級編成の実施状況に関する全国調査」による。詳細な報告は、「高等学校における学習習熟度別学級編成に関する研究」東京大学教育学部紀要、第26巻を参照のこと。
- 2) たとえば、松原治郎、今田幸子、千石 保、遠山敦子、耳塚寛明、渡部 真『高校生将来調査』日本青少年研究所、1981、米川英樹「高校における生徒下位文化の諸類型」大阪大学人間科学部研究紀要、第4巻、1979、pp. 185-208。
- 3) 注1の参考文献を参照のこと。
- 4) 秦 政春「高校教育に関する教師の意識構造——高校教育

システムのあり方を中心に——」日本教育経営学会紀要、第24号、1982、p. 70.

- 5) 田中雅文「高校教師は生徒をどう指導しているか」高校教育研究会代表深谷昌志『高校教師の教育観とライフサイクル』、1983、p. 48.
- 6) 愛知県の県立普通科高校三校に勤務する数学教師7名、及び英語教師2名を対象に1986年7月に実施。習熟度別学級編成に対する意見や生徒観、高校教師の役割等について各教師にインタビューした。各高校の概要及び各教師の諸属性については以下の表1,2を参照のこと。

表1 各高校の概要

	X高校	Y高校	Z高校
創立年	昭和54年	昭和53年	昭和27年
生徒数	約1,300人	約1,300人	約1,300人
四大進学希望率 ^{注1}	56%	57%	91%
習熟度別学級編成の実施状況	ホームルームを習熟度別に編成	英語と数学の授業を習熟度別編成	実施していない

注1. 進学希望率は『リクルート高校総覧1987年版』より、昭和61年3月卒業予定者について算出した。

表2 教師の属性

	高校	担当教科	性別	年齢	出身学部
A	X	数学	男	36	教育学部
B	X	数学	男	35	教育学部
C	X	英語	男	38	文学部
D	X	英語	女	33	文学部
E	Y	数学	男	40	理学部
F	Y	数学	男	29	理学部大学院
G	Z	数学	男	33	教育学部
H	Z	数学	男	49	教育学部
I	Z	数学	男	37	理学部

- 7) P.L. バーガー=T. ルックマン、山口節郎訳『日常世界の構成』新曜社、1977、p. 63.
- 8) 同上、p. 64.

- 9) 同上、p. 131.
- 10) G.M. Esland, "Teaching and Learning as the Organization of Knowledge" in M.F.D. Young(ed.), Knowledge and Control, Collier and Macmillan, 1971, p. 105.
- 11) 樋田大二郎「習熟度別学級編成の実施方法」『月刊高校教育』学事出版、1986年月2号、p. 26.
- 12) G.M. Esland, op. cit, pp. 85-86.
- 13) Ibid p. 89.
- 14) Ibid p. 94.
- 15) Ibid p. 95.
- 16) レイ、C. リスト「学校教育におけるレイベリング理論」J. カラベル、A.H. ハルゼー編、潮木守一、天野郁夫、藤田英典編訳『教育と社会変動 上巻』東大出版会、1980、p. 205-225.
- 17) ウィリアム、K. カミングス、友田泰正訳『ニッポンの学校』サイマル出版会、1981、p. 161.
- 18) 高木良伸「教育機能の専門分化」岸本幸次郎、久高喜行編著『教師の力量形成』ぎょうせい、pp. 24-25.
- 19) 同上、pp. 25-26.
- 20) 明石要一「高校教師の仕事は何か」高校教育研究会、前掲書、pp. 16-20.
- 21) 南本長穂「教師の専門技能と教職意識に関する調査研究——第一次報告——」愛媛大学教育学部紀要第一部教育学部、第29巻、1983、p. 47.
- 22) 文部省『学校教員統計調査報告書、昭和58年度』参照。
- 23) 田浦武雄「教職課程による教員養成」須田 勇、小林哲也他『教員養成を考える』勁草書房、1982、p. 47.
- 24) 岡本洋三「教育系大学・学部の目的・性格——教育学部論」須田、小林、前掲書、p. 82.
- 25) 同上、p. 84.
- 26) 1975年に82の職業の社会的威信を調査したSSM調査によれば、「大学教授」の職業威信スコアは一位の「裁判官」、二位の「大会社の社長」に次いで三番目に高く評価されている。直井 優「職業的地位尺度の構成」富永健一編『日本の階層構造』東大出版会、1979、p. 446.
- 27) 田代三良「高校教師の現実と課題」田代三良、木下春雄、竹内常一編『低学力問題と非行問題』（講座現代の高校教育、第一巻）草土文化、1978、p. 242.
- 28) バーンステイン、石戸教嗣訳「教育知識の類別と枠づけについて」バーンステイン、萩原元昭編訳『教育伝達の社会学』明治図書、1985、p. 91.
- 29) 田中一生「新任教員の Organizational Socialization に関する研究」九州教育学会研究紀要、第一巻、1973、p. 60.
- 30) 天野正子「専門職化をめぐる教師の意識構造について」教育社会学研究、第24集、東洋館出版社、1969、p. 144.